

O Processo de Inclusão Educacional do Aluno com Deficiência: Estudo de uma Escola de Ensino Fundamental no Município de Poço das Trincheiras (AL)

The Process of Educational Inclusion of Students with Disabilities: Study of an Elementary School in the Municipality of Poço das Trincheiras (AL)

Tânia Serafim Silva – taniaserafim67@gmail.com
Universidad Autónoma de Asunción - Paraguay

RESUMO

O presente artigo apresenta o resultado da pesquisa que investigou a inclusão escolar de alunos com deficiência em uma Escola de Poço das Trincheiras (AL). O objetivo foi analisar o papel da gestão escolar, dos professores e das famílias na promoção de um ambiente inclusivo, abordando as práticas inclusivas, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a acessibilidade, a formação docente e a participação familiar no contexto da escola inclusiva. Os resultados evidenciaram desafios e avanços nas práticas inclusivas, destacando a importância do diálogo entre a escola e a família – reconhecida como um dos pilares do processo de inclusão. A análise do AEE e dos requisitos de acessibilidade revelou lacunas na infraestrutura e na oferta de recursos, indicando a necessidade de intervenções. A formação docente apresentou diversidade, com destaque para a busca contínua por conhecimentos na área da inclusão, mas apontam-se obstáculos na aplicação prática desses aprendizados. Em síntese, a pesquisa ressalta a importância de estratégias colaborativas para superar desafios, promover uma cultura inclusiva e garantir que o aluno com deficiência seja o foco central do processo de inclusão educacional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ensino Fundamental; Atendimento Educacional Especializado; Práticas Inclusivas; Formação Docente.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación que investigó la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad en una escuela de Poço das Trincheiras (AL). O objetivo foi analisar o papel da gestão escolar, dos professores e das famílias na promoção de um ambiente inclusivo, abordando práticas inclusivas, ou seja, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a acessibilidade, a formação de professores e a participação das famílias no contexto da escola inclusiva. Os resultados demonstram desafios e avanços nas práticas inclusivas, destacando a importância do diálogo entre escola e família – reconhecidos como dois pilares do processo de inclusão. Uma análise do AEE e de dois requisitos de acessibilidade revelou lacunas na infraestrutura e no fornecimento de recursos, indicando a necessidade de intervenções. A formação de professores apresenta diversidade, com ênfase na busca contínua por conhecimento na área da inclusão, mas também obstáculos na aplicação prática dos aprendizes. Em resumo, a pesquisa destaca a importância de estratégias colaborativas para superar desafios, promover uma cultura inclusiva e garantir que os alunos com deficiência permaneçam como o foco central do processo de inclusão educacional.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Educación Primaria; Atención Educacional Especializada; Prácticas Inclusivas; Formación Docente.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, tema abordado com crescente interesse em estudos e pesquisas, destaca-se pela sua relevância social. Esta abordagem educacional visa proporcionar oportunidades iguais de aprendizado e participação a todos os alunos, independentemente de suas habilidades, características individuais ou condições sociais. Ao adotar a Educação Inclusiva, as instituições de ensino buscam promover a diversidade, o respeito e a equidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa.

Ao longo da história, a educação escolar foi considerada um privilégio de um grupo, com políticas educacionais que reforçavam práticas excludentes. Contudo, impulsionada por discussões voltadas aos direitos humanos, surge a necessidade de repensar os processos de exclusão social, promovendo a formulação do conceito de cidadania – o qual é fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação de todos. Surge, assim, um movimento em prol de uma escola inclusiva, transformando a perspectiva da educação especial.

A importância da educação inclusiva reside no direito de cada indivíduo a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças e necessidades. Ao reconhecer e enfrentar a diversidade, as escolas possibilitam que todos os alunos tenham acesso a uma educação que os prepare para a vida em sociedade, respeitando suas potencialidades e necessidades específicas.

A escola, atualmente, enfrenta o desafio de repensar suas práticas educativas para promover a inclusão educacional dos sujeitos com deficiência no contexto escolar, proporcionando autonomia e o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Dessa forma, a presente pesquisa aborda questões como acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado (AEE), políticas direcionadas à inclusão desses estudantes e premissas para a construção dos princípios da educação inclusiva. Também são apresentadas questões relativas à formação docente para o trabalho com alunos com deficiência – aspecto fundamental para que esses alunos tenham acesso a uma educação humanizada, por meio de métodos inovadores, dinâmicos e eficazes.

As iniciativas para inclusão da pessoa com deficiência nos diversos segmentos da sociedade não é algo recente, mas ainda se apresenta como um tema complexo nos debates contemporâneos. De acordo com o documento do Ministério da Educação (MEC), intitulado Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Educação Especial é reconhecida como uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis e modalidades da Educação Básica. Ela prevê o chamado Atendimento Educacional

Especializado (AEE), estruturado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes com deficiências. Além disso, a Educação Especial tem a responsabilidade de disponibilizar recursos e serviços, bem como orientar sua utilização no contexto das salas de aula do Ensino Regular, com o objetivo principal de garantir o acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos.

No entanto, apesar dos avanços legais que asseguram esses direitos aos estudantes com deficiência, a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva ainda tem se mostrado um grande desafio para a maioria das escolas brasileiras.

Nesse contexto, a presente pesquisa busca contribuir com novos debates sobre a Educação Especial, sob a perspectiva da inclusão. A análise da realidade vivenciada em um contexto escolar real proporcionará reflexões sobre como praticar de fato a Educação Inclusiva – com ações práticas que promovam a inclusão educacional e social dos sujeitos com deficiências. A pesquisa visa preencher lacunas de compreensão nas dimensões científica e educacional, essenciais para o desenvolvimento de propostas eficazes de intervenção, embasadas em dados reais e nos relatos de vivência dos professores.

METODOLOGIA

O Desenho dessa investigação é de caráter exploratório e não experimental, fundamentada na observação e análise de fenômenos sem qualquer intervenção ou manipulação – o que possibilitou a compreensão dos fatos como ocorreram, sem interferências externas no ambiente estudado.

Campoy Aranda, 2016, p. 145 aponta que a maior parte das pesquisas sociais baseia-se neste tipo de pesquisa, não experimental, em contextos em que não é possível manipular as características dos participantes.

Utilizou-se o *tipo de investigação descritiva* (Campoy Aranda, 2016, p. 155), cuja finalidade é descrever os fenômenos, fatos e situações analisadas de maneira precisa e cuidadosa, sem intervir sobre eles. Esse tipo se mostrou suficiente para atingir os objetivos estabelecidos, uma vez que proporcionou uma compreensão detalhada dos dados coletados.

Também foi aplicado o tipo de *investigação explicativa*, que vai além da mera descrição dos fatos ou situações, permitindo que o pesquisador investigue e responda *por que e em quais condições* ocorre um determinado fenômeno. Conforme aponta Campoy Aranda (2016, p. 149), esse método busca identificar relações de causa e efeito, bem como detectar os fatores associados aos eventos analisados.

Aplicou-se ainda o enfoque qualitativo, possibilitando a obtenção de resultados aprofundados e a apropriação de uma visão mais ampliada e de uma vasta riqueza interpretativa dos dados.

Drape (2004 apud Campoy Aranda, 2016) caracteriza a pesquisa qualitativa como um esforço para compreender e explicar crenças e comportamentos dentro do contexto em que ocorrem.

Por fim, Campoy Aranda (2016) destaca que a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto interpretável de materiais práticos que tornam o mundo visível. Esse conjunto pode incluir anotações de campo, entrevistas, conversas, fotografias e gravações. Essa variedade de ferramentas permite uma abordagem integral, capturando nuances e detalhes que contribuem para uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos investigados.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o objetivo de compreender o processo de inclusão dos alunos com deficiência em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental no município de Poço das Trincheiras (AL), durante os anos de 2022 e 2023, a presente pesquisa coletou dados junto aos gestores e coordenadores, pais ou responsáveis, professores do Ensino Regular e professores da Sala de Recursos da referida instituição.

Práticas inclusivas adotadas pelos docentes, gestores escolares e coordenadores pedagógicos

A Educação Especial Inclusiva é uma abordagem educacional que tem assumido cada vez mais relevância na sociedade atual. Um de seus princípios centrais é o respeito à diversidade, reconhecendo e valorizando a singularidade de cada aluno, suas características e potencialidades únicas, para criar um ambiente educacional inclusivo. Isso implica acolher e acompanhar a diversidade de habilidades, talentos, estilos de aprendizagem e ritmos de cada aluno, garantindo que todos se sintam parte integrante da comunidade escolar (Madureira, 2016). Outro de seus princípios é a equidade, buscando eliminar barreiras e desigualdades, adaptando currículos, metodologias e recursos didáticos para atender às necessidades individuais de cada aluno, promovendo a igualdade de oportunidades (Lopes; Oliveira, 2017).

Os dados coletados junto aos gestores escolares, professores do Ensino Regular e professores da Sala de Recursos, no âmbito da escola investigada, revelaram muitos esforços nesse sentido; mas também trouxeram à tona muitos desafios que são enfrentados por parte dos educadores no dia a dia, lutando para colocar em prática a Educação Inclusiva.

Inicialmente, os resultados da pesquisa indicaram que os **gestores escolares e os coordenadores pedagógicos** possuem uma visão prática e sensível das necessidades dos alunos com deficiência, destacando lacunas e dificuldades que a escola enfrenta nesse processo. Eles demonstram estar conscientes da importância de abordar a inclusão no âmbito institucional, e isso se reflete em sua gestão quando buscam colocar em prática as ações inclusivas previstas

no Plano de Ação e no Projeto Político Pedagógico da escola. Isso evidencia um comprometimento coletivo e alinhado às diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Suas propostas de intervenção incluem a formação continuada, a oficina de adaptação curricular e o trabalho colaborativo entre os diferentes atores no contexto escolar, visando garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagem e o atendimento personalizado a cada estudante. No entanto, a resistência de alguns professores à adaptação curricular é ressaltada como um entrave e um ponto sensível, dificultando a consolidação das práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Os dados coletados junto aos **professores do Ensino Regular**, por sua vez, revelam que 42% dos professores consideram as práticas pedagógicas inclusivas como eficazes, resultando de abordagens bem-sucedidas – tais como as adaptações curriculares, o uso de recursos pedagógicos diferenciados e a formação continuada voltada para a inclusão. No entanto, os outros 58% do corpo docente sinalizam dúvida ou insatisfação quanto à eficácia das práticas inclusivas, sugerindo que elas podem variar em termos de consistência e eficácia percebida. Esse aspecto indica a necessidade de um atendimento personalizado, que possa suprir às diferentes necessidades de cada aluno com deficiência. Aponta-se para a importância de realizar avaliações contínuas e estabelecer momentos de diálogo entre os professores, gestores e coordenadores pedagógicos, com vistas a aprimorar e ajustar as estratégias inclusivas já implantadas na escola. A troca de experiências entre os professores, bem como o investimento em uma formação continuada que seja realmente aplicável na prática pedagógica, também foram propostas de intervenção que emergiram a partir da percepção dos professores da Educação Regular sobre as práticas inclusivas na escola em questão.

Os **professores da Sala de Recursos** desempenham um papel central na promoção da inclusão escolar, pois são eles os responsáveis por oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência. Além disso, os professores da Sala de Recursos têm uma concepção alinhada ao acolhimento e à inclusão de todos os alunos, independentemente de suas particularidades. Eles entendem que a Educação Inclusiva deve levar em consideração as capacidades e habilidades inerentes a cada um, e não se restringir apenas aos alunos com deficiência.

Ao compararmos as percepções destes professores com os dados obtidos junto aos professores do Ensino Regular, observa-se algumas interseções e possíveis áreas de atuação que podem fortalecer a prática inclusiva na escola investigada. Ambos os grupos de professores possuem conhecimentos e experiências que, quando combinados, têm potencial para enriquecer as práticas pedagógicas e promover um ambiente escolar mais inclusivo. Como proposta de

intervenção para colaborar e melhorar as práticas inclusivas na escola, os professores da Sala de Recursos e do Ensino Regular precisam criar espaços para compartilhar conhecimentos e experiências, planejar atividades pedagógicas de forma colaborativa e manter uma comunicação aberta e regular. Essa colaboração pode resultar em práticas pedagógicas mais eficazes, adaptações curriculares mais adequadas e um ambiente escolar mais inclusivo – e, conseqüentemente, no desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência.

Os pais e responsáveis, por sua vez, são atores fundamentais no processo de inclusão escolar; pois é a família que deve acompanhar o desenvolvimento de seus filhos com deficiência, e somente a família pode fornecer à escola informações privilegiadas sobre suas necessidades e expectativas. A colaboração entre profissionais da educação, famílias e comunidade é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo o suporte e a inclusão de alunos com necessidades específicas, permitindo a construção de um ambiente educacional mais rico e acolhedor (Poker, 2003). No entanto, a pesquisa revela que apenas uma parcela dos pais e responsáveis (67,2%) reconhece que as práticas inclusivas são de fato realizadas na escola. Isso sugere que há uma parcela de famílias insatisfeitas, apesar dos esforços por parte dos gestores e professores em promover a inclusão escolar e atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Análise do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e requisitos de acessibilidade

O AEE é uma peça fundamental no contexto da Educação Inclusiva, visando proporcionar suporte e estratégias específicas para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, entre outras especificidades. Este serviço, preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), visa garantir condições para a plena participação dos estudantes no ensino regular.

No contexto do AEE, a acessibilidade emerge como um pilar essencial, transcendendo a mera disponibilidade de recursos físicos para também abranger práticas educacionais inclusivas que promovam a igualdade de oportunidades. Autores como Sasaki (1997) e Mitre (2003) ressaltam a importância de uma visão abrangente da acessibilidade na educação, envolvendo não apenas equipamentos e adaptações arquitetônicas, mas também estratégias pedagógicas que assegurem a participação efetiva de todos os alunos.

A percepção dos **gestores e coordenadores pedagógicos** sobre o (AEE) e os requisitos de acessibilidade da escola investigada revelam um cenário complexo e desafiador. A gestão expressa preocupações quanto à falta de recursos materiais e tecnológicos adequados para

atender plenamente às necessidades dos alunos com deficiência, em especial os recursos de comunicação em Libras; bem como a carência de profissionais especializados em Libras e Braille.

Embora alguns gestores enfatizem aspectos positivos, como as rampas de acesso e os banheiros adaptados, evidencia-se na escola a falta de estruturas como corrimão, guarda-corpos, pisos táteis e sinalizações adequadas. A necessidade de uma infraestrutura escolar mais inclusiva é uma demanda comum entre os gestores, apontando para a urgência de medidas que garantam a acessibilidade universal.

A pesquisa junto aos **professores do Ensino Regular** evidencia uma divisão nas percepções quanto ao AEE e os requisitos de acessibilidade na escola. Enquanto parte dos docentes reconhece a necessidade de melhorias, destacando a falta de recursos específicos (tais como tecnologias assistivas, materiais adaptados e profissionais especializados), outra parte apresenta uma visão mais otimista, indicando que a infraestrutura atende de modo satisfatório às demandas dos alunos com deficiência. Essa disparidade sugere uma heterogeneidade nas experiências em diferentes setores da escola, apontando para a presença de recursos específicos em determinadas áreas, mas não em outras.

As opiniões dos professores da sala de aula regular também são polarizadas quanto ao desenvolvimento dos alunos com deficiência que recebem o AEE. Enquanto metade dos professores (51,6%) percebe avanços, os outros 48,4% percebem essas práticas como inconsistentes ou ineficazes.

Com relação aos **professores da Sala de Recursos** da instituição investigada, foi constatada uma dinâmica bem particular. Os dados indicam que, embora a experiência desses educadores na Sala de Recursos seja relativamente recente, sua compreensão sobre a Educação Inclusiva é consistente e alinhada com a valorização da diversidade. As concepções dos professores destacam novamente a necessidade de personalização no AEE, considerando as especificidades individuais de cada aluno.

A ênfase nas práticas lúdicas, como parte central do atendimento na Sala de Recursos, reforça a importância de práticas motivadoras e adaptativas visando ao bem-estar do aluno. Contudo, as percepções sobre a acessibilidade na escola revelam discordâncias: alguns professores mencionam uma oferta rica de elementos de acessibilidade na Sala de Recursos, enquanto outros apontam a escassez de recursos na escola como um todo.

Ao examinar o envolvimento dos **pais e responsáveis** com o AEE, também é possível observar uma diversidade de percepções. Os dados indicam que, enquanto 43,2% dos pais avaliam positivamente o atendimento prestado, uma maioria de 56,8% percebe limitações ou

avalia negativamente. Essa divergência indica a existência de desafios na comunicação e no diálogo entre a escola e os pais. É preciso entender as expectativas das famílias em relação ao AEE para superar essas divergências, permitindo uma colaboração mais efetiva.

Formação inicial e continuada dos professores sob a perspectiva da escola inclusiva

No contexto do presente estudo, realizou-se uma análise detalhada para constatar se a formação dos professores da escola em questão proporciona as habilidades necessárias para o atendimento dos alunos com deficiência, sob a perspectiva de uma escola inclusiva. Destaca-se a importância da formação inicial e continuada para garantir que os profissionais estejam preparados para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula, considerando suas necessidades, capacidades e diferenças individuais.

a) Gestores educacionais e coordenadores pedagógicos

Com relação à **formação inicial** dos gestores educacionais e coordenadores pedagógicos, os dados apontam para uma diversidade de áreas acadêmicas: Ciências Biológicas, Geografia, Matemática e Pedagogia. A diversidade nas formações iniciais dos gestores pode ser considerada como um fator positivo para a implementação de políticas inclusivas, pois cada área de formação traz consigo uma perspectiva única, que pode ser fundamental na abordagem de desafios específicos relacionados à inclusão educacional no componente curricular correspondente.

Com relação à **especialização**, observa-se que somente os gestores são pós-graduados na área de Matemática e Novas Tecnologias, e outros dois são especialistas em áreas distintas.

A participação unânime dos gestores em cursos de **formação continuada** na área de Educação Inclusiva reflete um comprometimento coletivo em aprimorar seus conhecimentos nesse campo. No entanto, eles enfrentam resistências e desafios para implementar esses conhecimentos na prática, conforme evidenciado na dinâmica da escola. Isso ressalta a complexidade subjacente ao tema e a necessidade de abordagens integradas e colaborativas, para efetivamente promover a inclusão na escola.

b) Professores do Ensino Regular

Os resultados da pesquisa revelam diversas experiências acadêmicas entre os professores do Ensino Regular em relação à sua **formação inicial**. Isso já era esperado, considerando a variedade de disciplinas no currículo do Ensino Fundamental, abrangendo Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte, Língua Inglesa, entre outras. Entre os professores, 29% têm formação em Pedagogia, seguidos por 19,4% com graduação em Matemática. Licenciados em Letras (com habilitação em Português, Inglês ou ambos) representam 16,1% do total. Além disso, áreas como Educação Física, História e Física,

juntamente com um participante que concluiu o antigo curso Normal Superior, contribuem para a diversidade nas formações iniciais dos professores.

Destaca-se que, no contexto da Educação Inclusiva, a diversidade de formações acadêmicas pode representar um aspecto facilitador para que esses professores atendam às necessidades dos alunos em uma sala de aula diversificada. Eles poderão oferecer um suporte diferenciado, considerando as diferentes habilidades, estilos de aprendizagem e interesses dos estudantes, promovendo assim uma educação mais inclusiva.

No que diz respeito à **especialização**, observa-se que apenas 3 professores da mostra (9,7%) indicaram ter uma pós-graduação específica com o tema da Educação Especial. Já a presença expressiva de docentes pós-graduados em Psicopedagogia (22,6%) indica uma preocupação com estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais dos alunos, especialmente aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem – o que inclui os alunos com deficiência.

Com relação à **formação continuada**, os professores do Ensino Regular foram questionados exclusivamente sobre a participação em cursos voltados para o atendimento a pessoas com deficiência na escola. Em resposta, 48,4% do corpo docente afirmou participar "sempre" dessas formações, e 41,9% dos professores declararam participar "algumas vezes".

Isso demonstra um engajamento de **90,3%** por parte dos docentes da escola, em busca de conhecimentos e práticas específicas para lidar com a diversidade e a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula. Apenas 9,7% dos professores indicaram que “quase nunca” participam de cursos de formação continuada sobre o tema. Apesar de ser um percentual relativamente baixo, indica a existência de uma parcela de profissionais que ainda pode aprimorar suas práticas pedagógicas com essas formações.

Por um lado, esses dados **contradizem** o que foi mencionado pelos gestores e coordenadores pedagógicos, quando apontam que muitos professores da escola apresentam “despreparo” na área de Educação Inclusiva, os dados indicam que 90,3% dos professores estão, de fato, engajados em realizar cursos específicos nesse campo. A pesquisa constatou que estes educadores enfrentam diversos desafios na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, apesar de sua expressiva participação em formações continuadas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência. Tais obstáculos podem ser atribuídos às limitações estruturais da escola, tais como a escassez de recursos e tecnologias assistivas, e a inadequação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, ressalta-se a necessidade de averiguar o teor das formações continuadas: importa verificar se elas propõem cursos direcionados ao contexto real da sala de aula, e se são ministradas por profissionais especializados na área da inclusão.

Outrossim, os gestores e coordenadores pedagógicos percebem resistência por parte dos professores em adaptar seus métodos pedagógicos para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Diante do cenário da escola em questão, a pesquisa conclui que a formação dos professores na área de Educação Inclusiva devem ser realizadas continuamente, e também devem ser adaptadas à realidade da instituição. Para os professores do Ensino Regular, propõe-se a implementação de programas intensivos de formação: oficinas, *workshops* reflexivos e cursos bem direcionados (que abordem de maneira pontual as características dos alunos com deficiência matriculados na escola, e demonstrem as estratégias pedagógicas e abordagens mais adequadas). É fundamental que esses cursos sejam compatíveis com a disponibilidade e a carga horária de trabalho dos professores, garantindo assim a efetiva participação de todos.

Adicionalmente, propõe-se a promoção de um ambiente colaborativo, incentivando a participação ativa e o apoio dos professores das salas regulares e da Sala de Recursos. A inclusão dos professores de Ensino Regular na orientação sobre a Sala de Recursos, que já é oferecida aos pais, poderá fortalecer a integração de conhecimentos e práticas para a Educação Inclusiva.

Em suma, a busca por práticas educacionais inclusivas requer um investimento contínuo na formação dos professores, considerando suas demandas e desafios reais. A implementação de estratégias flexíveis e a criação de um ambiente colaborativo devem ser os primeiros passos para promover uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades dos alunos com deficiência.

c) Professores da Sala de Recursos

No que diz respeito à **formação inicial** dos professores da Sala de Recursos, observa-se uma distribuição equitativa entre três formações: Educação Física, Matemática e Pedagogia. Essa diversidade de formações tem potencial para enriquecer o ambiente com perspectivas diversas e habilidades complementares, o que pode ser benéfico para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência que são atendidos na Sala de Recursos, por meio do AEE.

Quanto à **especialização**, destaca-se que dois professores da Sala de Recursos são especialistas em Educação Especial – um detalhe significativo para o escopo da pesquisa, que evidencia uma preocupação em aprimorar habilidades relacionadas ao atendimento dos alunos com deficiência. Além disso, um dos professores possui especialização em Matemática e Novas Tecnologias, o que pode ser um diferencial na utilização de recursos tecnológicos para promover a inclusão.

No que tange à **formação continuada**, a participação em cursos nas áreas de Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e Autismo, distribuídos entre todos os professores, reflete a busca pelo conhecimento especializado em áreas fundamentais para o contexto da inclusão, bem como para a atuação pedagógica na Sala de Recursos.

Em suma, a pesquisa conclui que a formação inicial e continuada dos professores da Sala de Recursos da escola investigada atende de maneira eficaz, e reflete uma preocupação legítima em adquirir conhecimentos específicos e habilidades essenciais para o atendimento os alunos com deficiência, no contexto da inclusão. Contudo, é fundamental ressaltar a necessidade de que a formação desses profissionais seja contínua.

Participação da família no contexto da educação inclusiva escolar

A inclusão escolar de alunos com deficiência é um processo complexo, que demanda a colaboração ativa de diversos atores: professores, gestores, funcionários da instituição e profissionais especializados, entre outros; mas, dentre eles, a **família** é um componente central. Nesse contexto, a presente pesquisa buscou analisar o papel ativo desempenhado pelos **pais e responsáveis** dos alunos com deficiência no contexto da escola em questão, especificamente no que tange à melhoria da aprendizagem de seus filhos com deficiência em uma proposta educacional inclusiva.

A predominância feminina na mostra (89,2%) destaca que há uma participação mais ativa das mães, tias ou avós como responsáveis pelo acompanhamento dos alunos na educação inclusiva. A presença de pais ou responsáveis do gênero masculino é muito menor (8,1%). A Educação Inclusiva também cabe neste contexto, ressaltando-se a necessidade de estratégias específicas para envolver os responsáveis de ambos os gêneros, a fim de assegurar uma participação equitativa da família nos assuntos educacionais.

Com relação às práticas inclusivas da escola, os resultados da pesquisa revelaram que **56,8%** dos pais percebem limitações, indicando que as necessidades de seus filhos são atendidas “algumas vezes” ou “quase nunca”. Isso pode decorrer dos problemas estruturais da escola, mas também pode estar relacionado às próprias expectativas dos pais em relação ao AEE que está sendo ofertado. Assim, destaca-se a importância e a necessidade do diálogo aberto entre a escola e os pais. É importante conhecer as expectativas das famílias, a fim de sanar as dúvidas, queixas e insatisfações com relação às práticas inclusivas da escola.

Quanto às situações de exclusão vivenciadas em sala de aula, **64,9%** dos pais relatam que seus filhos enfrentam essas situações. Destaca-se que **64,5%** dos professores do Ensino Regular informaram ter presenciado situações de exclusão, como relatado anteriormente – uma

correspondência muito preocupante. Além disso, um dos professores da Sala de Recursos mencionou que os alunos se sentem excluídos tanto por colegas quanto por professores durante as aulas, reforçando a necessidade urgente de estratégias educativas eficazes.

A convergência nas percepções de pais e professores sobre a exclusão evidencia a necessidade de uma abordagem colaborativa e integrada para combater essas situações de exclusão. Estratégias que promovam a empatia, o respeito e a conscientização sobre a diversidade, não apenas nas salas de aula regulares, mas em toda a comunidade escolar. A construção de um ambiente inclusivo requer o comprometimento conjunto de pais, professores e gestores, para que cada aluno se sinta valorizado e incluído, independentemente de suas diferenças.

A insatisfação dos alunos em relação às aulas ou ao convívio com colegas e professores também é uma preocupação compartilhada, relatada na mesma proporção de **64,9%**. Esse resultado aponta para a necessidade de uma atenção especial às experiências e interações sociais vivenciadas pelos alunos com deficiência, buscando compreender as razões por trás dessa insatisfação.

A pesquisa também revelou que **89,2%** dos pais afirmaram participar “sempre” ou “quase sempre” nas reuniões e atividades escolares – incluindo as orientações da Sala de Recursos. A importância de participar ativamente desses eventos transcende a simples presença física. Estar presente nas atividades escolares proporciona aos pais uma compreensão mais profunda do ambiente educacional de seus filhos. Ademais, destaca-se que esses eventos são oportunidades valiosas para que eles se informem ou se atualizem sobre o progresso acadêmico dos alunos, as práticas pedagógicas e estratégias de inclusão que têm sido realizadas. O que corrobora com a visão de um dos gestores, que considera importante que a escola também ofereça “formação e informação para os pais”.

Por fim, os resultados indicam que **86,5%** dos pais colaboram de forma ativa no desenvolvimento de atividades, práticas e rotinas que atendam às necessidades de seus filhos. Essa constatação converge com a concepção dos professores da Sala de Recursos, que mencionam que a família não deve apenas acompanhar, mas também precisa fornecer suporte emocional e estimular a aprendizagem de seus filhos nas práticas educacionais inclusivas. A participação ativa dos pais é fundamental para diversos aspectos da vida escolar, desde a defesa dos direitos de seus filhos, até a colaboração efetiva com os educadores.

REFERÊNCIAS

Albuquerque, E. R. de. (2014). Prática Pedagógica inclusiva: um estudo de caso em escola com

atendimento educacional especializado (AEE). [Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco]. Jaboatão dos Guararapes – Recife. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12988>.

Alves, F. (2009). *Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak.

Agum, R.; Riscado, P.; Menezes, M. (2015). Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. *Revista Agenda Política*, [S. l.], v. 3, n. 2.

Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial.

_____ (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO.

Borges, A. A. P., & Siems, M. E. R. (2020). Fontes do conhecimento histórico em Educação e Educação Especial: entre a tradição e a renovação. *Revista Educação Especial*, 33, e61/ 1–26.

Braun, P.; Marin, M. (2016). Ensino colaborativo: uma possibilidade do atendimento educacional especializado. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 35.

Caiado, K. R. M.; Laplane, A. L. F. (2009). Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315.

Campoy Aranda, T. J. (2016). *Metodología de la investigación científica*. Ciudad del Este: Escuela de Posgrado, Universidad nacional del Este.

Capellini, v. L. M. F.; Mendes, e. G. (2000). O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et educare*, [s. l.], v. 2, n. 4, p. P. 113–128.

Carneiro, M. S. C. (2012). Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica. *Revista Educação Especial* | v. 25 | n. 44, | p. 513-530 | set./dez. Santa Maria.

Carvalho-Freitas, M. N. (2007). A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras: um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Belo Horizonte. <http://hdl.handle.net/1843/CSPO-72UKVU>.

Correia, G. B; Baptista, C. R. (2018). Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. *RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 2.

Dhanda, A. (2008). Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. *Sur, Rev. int. Direitos human.*, v. 5, n. 8.

- De Loureiro Maior, I. M. M. (2017). Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. *Revista Inclusão Social*, 10.
- Di Giusto, S. M. N.; Ribeiro, V. M. (2019). Implementação de Políticas Públicas: conceito e principais fatores intervenientes. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, [S. l.], v. 4.
- Diniz, D.; Barbosa, L.; Santos, W. R. dos. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. *Revista internacional de direitos humanos*. v. 6, n. 11, p. 65-77, dez.
- _____ (2008). Inclusão. In: *Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan/jun.
- Ferreira-Santos, Marcos. (2014). Outros tempos e espaços de saber compartilhado: coisas ancestrais de creança. In: *Processos Artísticos, tempos e espaços*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura.
- Freire, P. (2006). *A Educação na Cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- Garghetti, F. C., Medeiros, J. G., Nuernberg. A. H. (2013). Breve história da deficiência intelectual. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, Julio.
- Giroto, C. R. M.; Poker, R. B.; Omote, S. (2012). *Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas*. (org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Hochman, G.; Arrethe, M.; Marques, E. C. L. (2007). *Políticas Públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 397 pp.
- Kadlubitski, L.; Junqueira, S. (2009). Diversidade cultural e políticas públicas educacionais. *Revista Educação*, 34, p. 179-194.
- Kassar, M.C.M. & Rebelo, A.S. (2018). Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.24, Edição Especial, p.51-68.
- Leite, N. P. (2020). Educação inclusiva: desafios e concepções. *Revista Artigos*. Com, 21, e4643.
- Lodi, A. C. B. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*. v.39 n.1. São Paulo.
- Lopes, M. C. (2009). Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*,
- Mantoan. M. T. E. (2002). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Martins, J. L.; Martins, R. E.M. W.; Bock, G. L. K. (2019). A efetivação da inclusão no espaço

- escolar. *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*, Vitória, v. 7, n. 1, pp. 51-70.
- Mastrodi, J.; Ifanger, F. C. A. (2019). Sobre o conceito de políticas públicas. *Revista de direito brasileira*. Florianópolis, Brasil, v. 24, n. 9
- Mendes, E. G. (2010). Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, p. 93-110.
- _____ e NUNES, L. R. D. P. (2015). Uso de sistemas gráficos na rotina de uma sala de aula regular com aluno com deficiência. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, v. 23, pp. 1-26.
- Minayo, M. C. S.; Deslandes, S. F.; Gomes, R. (Org.). (2007). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil (2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, _____ (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____ (2008). Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP.
- Mitter, P. (2003). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- _____ (2006). O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David, (org). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Miranda, A. A. B. (2004). História, deficiência e educação especial. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, v. 15, p. 1-7.
- Nunes, C., Madureira, I., (2015). Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas, da investigação às práticas. *MA Artigos de revista – Educação*. 5 (2), 126 – 143.
- Othero, M.B.; Ayres, J.R.C.M. (2012). Necesidades de salud de la persona con discapacidad: la perspectiva de los sujetos a través de historias de vida. *Interface - Comunic., Saude, Educ.*, v.16, n.40, p.219-33, jan. /mar.
- Othero, M. B. Dalmaso, A. S. W. (2009). Pessoas com deficiência na atenção primária: discurso e prática de profissionais em um centro de saúde-escola. *Comunicação, Saúde e educação*, São Paulo, v.13, n.28, p.177-88.
- Pavão, A. C. O; Pavão. M. O. S. (2019). *Práticas educacionais inclusivas na educação básica*. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM.
- Peixoto, J.L.B; Fernandes, C. A; Almeida. W. G. (2020). A matemática no PIBID Interdisciplinar: educação inclusiva. *Revista Educação, Artes e Inclusão*.

- Rafante, H. C. (2016). História e política da Educação Especial no Brasil: bases teórico-metodológicas e resultados de pesquisa. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas (SP), v. 21, n. 2, p. 149-161, maio/ago.
- Ribeiro, T. e Mesa Casa, G. (2018). A educação especial no Brasil: legislação e breve contexto histórico. *Revista Professare*, 7(3).
- Rogalski, S. M. (2010). Histórico do surgimento da educação especial. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. REI- *Revista de Educação do IDEAU*. Vol. 5 – Nº 12 - Julho – Dezembro.
- Rosa, J. G. L. da; LIMA, L. L. (2022) Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas-SP: Autores Associados.
- Scalon, C. (2011). *Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate*. Contemporânea, nº 1.
- Senna, M; Santos, M. P. dos; Lemos, L. M. B. (2020). A participação da sociedade e o caso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: refletindo sobre a formação de professores. *Revista Aleph.*, n. 34, jul.
- Siluk, A. C. P. (2014). Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica. – 1. ed., 1. reimpr. – Santa Maria: ufsm, CE, *Laboratório de Pesquisa e Documentação*.
- Souza, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão de literatura. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16.
- Tardif, M.; Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Tavares, L. M. F. L., Santos, L. M. M., & Freitas, M. N. C. (2016). A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(4), 527-542.
- Zerbato, A. P.; Vilaronga, C. A. R.; Santos, J. R. (2021). Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. *Rev. bras. educ. espec. [online]*. vol.27, e0196. Epub 02.